

Oelkers, Jürgen

Rousseau, die Revolution und die Folgen. Pädagogische Bemerkungen zu einem dissonanten Verhältnis

Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft*. Weinheim; Basel : Beltz 1989, S. 31-43. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Oelkers, Jürgen: Rousseau, die Revolution und die Folgen. Pädagogische Bemerkungen zu einem dissonanten Verhältnis - In: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Oelkers, Jürgen [Hrsg.]: *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne. Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft*. Weinheim ; Basel : Beltz 1989, S. 31-43 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-219982 - DOI: 10.25656/01:21998

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-219982>

<https://doi.org/10.25656/01:21998>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

24. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

24. Beiheft

Französische Revolution und Pädagogik der Moderne

Aufklärung, Revolution und Menschenbildung
im Übergang vom Ancien Régime
zur bürgerlichen Gesellschaft

Herausgegeben von
Ulrich Herrmann und Jürgen Oelkers

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1989

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Französische Revolution und Pädagogik der Moderne :

Aufklärung, Revolution und Menschenbildung im Übergang
vom Ancien Régime zur bürgerlichen Gesellschaft / hrsg. von
Ulrich Herrmann u. Jürgen Oelkers. – Weinheim ; Basel :
Beltz, 1989

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 24)

ISBN 3-407-41124-3

NE: Herrmann, Ulrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1989 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41124 3

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 9

I. Grundlagen

ULRICH HERRMANN/JÜRGEN OELKERS
Pädagogisierung der Politik und Politisierung der Pädagogik – Zur
Konstituierung des pädagogisch-politischen Diskurses der modernen
Pädagogik 15

JÜRGEN OELKERS
ROUSSEAU, die Revolution und die Folgen. Pädagogische Bemerkungen
zu einem dissonanten Verhältnis 31

II. Erziehung und Unterricht im revolutionären Frankreich

HEINZ-HERMANN SCHEPP
Grundzüge der politischen Theorie der Französischen Revolution in ih-
ren Konsequenzen für die Pädagogik 47

DOMINIQUE JULIA
L'institution du citoyen – Die Erziehung des Staatsbürgers. Das öffentli-
che Unterrichtswesen und die Nationalerziehung in den Erziehungspro-
grammen der Revolutionszeit (1789–1795) 63

ZEITTADEL
Erziehungsprogramme und Schulpolitik während der Revolution . . . 105

ALPHABET RÉPUBLICAIN (Auszüge) 109

HANS-CHRISTIAN HARTEN
Pädagogische Eschatologie und Utopie in der Französischen Revolu-
tion 117

FRAUKE STÜBIG
Gegen die „Vorurteile der Unwissenheit und die Tyrannei der Stärke“. Der Kampf für Frauenrechte und Mädchenbildung von ANTOINE DE
CONDORCET 133

III. Rezeptionen in Deutschland und in der Schweiz

HOLGER BÖNING

Volksaufklärung und Volkserziehung in Deutschland nach 1789 149

HANNO SCHMITT

Politische Reaktionen auf die Französische Revolution in der philanthropischen Erziehungsbewegung in Deutschland 163

OTTO HANSMANN

Individualität und Nation. WILHELM VON HUMBOLDT im Spannungsfeld zwischen neuzeitlicher Aufklärung, Französischer Revolution und preußischer Bildungspolitik 185

ULRICH HERRMANN

Geschichte als Fortschritt? Die Französische Revolution im Kontext pädagogischer und geschichtsphilosophischer Reflexion bei KANT . . . 201

MICHAEL WINKLER

Vom Normalbegriff der Erziehung zur Hermeneutik der pädagogischen Situation. SCHLEIERMACHER und das moderne Erziehungsdenken . . . 211

HORST KRAUSE

Staatserziehung und Einheitsschule. Bildungspolitische Auswirkungen der Französischen Revolution auf den Neuhumanismus 227

JÜRGEN OELKERS

Ja und Nein: PESTALOZZIS Stellung zur Französischen Revolution . . . 243

FRITZ OSTERWALDER

Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution. Über die Zusammenhänge von Nationalerziehung, Volksbildung, Staatsschule und Öffentlichkeit 255

IV. Die Politisierung des öffentlichen Bewußtseins – Die Revolution und die deutschen Intellektuellen

BERND SCHÖNEMANN

„Volk“ und „Nation“ in Deutschland und Frankreich 1760–1815. Zur politischen Karriere zweier Begriffe 275

HANS REISS

KANT und die Französische Revolution 293

GERHARD KURZ

SCHILLERS Briefe „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ als Antwort auf die Französische Revolution 305

HANS REISS

GOETHE und die Französische Revolution 317

WOLF KITTLER	
Kriegstheater. HEINRICH VON KLEIST, die Reformpädagogik und die Französische Revolution	333

NORBERT WASZEK	
1789, 1830 und kein Ende. HEGEL und die Französische Revolution . . .	347

V. Weiterwirken im 19. Jahrhundert

VOLKMAR WITTMÜTZ	
Politisch-pädagogisches Denken in der rheinischen Lehrerbewegung um 1800	363

SUSANNE STROBACH-BRILLINGER	
Die Französische Revolution in den deutschen Kinder- und Jugendschriften. Ein Überblick 1789–1859	377

RAINER RIEMENSCHNEIDER	
„Dem Belieben von Mordbuben ausgeliefert“. Die Französische Revolution in deutschen Schulgeschichtsbüchern von 1871 bis 1945	391

VI. Die unbeendete Revolution

WOLFGANG SÜNKEL	
Vom Mythos und vom Pathos der Revolution	413

Die Autoren dieses Bandes	425
-------------------------------------	-----

Verzeichnis und Erläuterung der Abbildungen	429
---	-----

ROUSSEAU, die Revolution und die Folgen

Pädagogische Bemerkungen zu einem dissonanten Verhältnis

Then Enitharmon down descended into his red light,
And thus her voice rose to her children,
the distant heavens reply.

WILLIAM BLAKE: *Europe a Prophecy* (1794)

I.

„Man bekämpft entweder die Natur oder die gesellschaftlichen Einrichtungen und muß demzufolge wählen, ob man einen Menschen oder einen Bürger bilden will; denn beides zugleich ist unmöglich“. (ROUSSEAU IV, S. 248¹) („*Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen; car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre*“.) Das war der Satz mit der größten Sprengkraft im „*Émile*“. Dieser Satz führt ein kulturevolutionäres Thema ausgerechnet in die pädagogische Reflexion ein, die vor 1762 zwar den christlichen Gedanken der Verbesserung der Welt durch moralische Erziehung denken konnte, sich aber nicht vor die Alternative gestellt sah, den Menschen oder den Bürger zu erziehen.

Neu war diese Reflexion nicht im Blick auf das Kind (so überzeugend MERCIER 1962), auch nicht bezogen auf das Verhältnis überhaupt von „Mensch“ und „Bürger“, das antiken Ursprungs ist (PIRE 1958), sondern in der entschiedenen Einseitigkeit der pädagogischen Option. Wer nämlich *nur* den Menschen erziehen will, setzt das Kind in Gegensatz zur Gesellschaft und hebt den traditionellen Bezug der Erziehung zum Haus und zur Polis auf. Erziehung dient nur noch der Natur des Kindes; sie wird in einem paradoxen Sinne rein gedacht, unberührt von der Gesellschaft, aber zugleich dem Leben dienend, eine *éducation pure*, die der guten Natur folgt und nur darum Kinder „*petits hommes*“ (IV, S. 188) nennen kann.

Kleine Menschen, nicht kleine Erwachsene, das ist die Grundrelation der Erziehungstheorie: Kinder sind immer schon Menschen, aber sie müssen zugleich lernen, Menschen zu werden. Die Differenz besteht nach ROUSSEAU in der Entwicklung ihrer Natur (ebd., S. 466ff.). Daher kann ROUSSEAU dann auch sagen, der Mensch oder der Bürger bringe nur *ein* Gut in die Gesellschaft ein, nämlich sich selbst (ebd., S. 469), und den Menschen zeichne vor dem Bürger aus, daß er dieses Selbst hat entwickeln können, nicht gemäß den Anforderungen der Gesellschaft, sondern in Einklang mit seiner eigenen Natur. Die Entwicklung zum Bösen ist nicht angeboren, sondern entspringt gerade der falschen Erziehung, die nicht der „*route de la nature*“ (ebd., S. 289f.) folgt. Die

richtige Erziehung ist jedoch auch nicht gleichbedeutend mit biologischer Entwicklung. Ihre Regeln sind solche einer *liberté véritable* des Kindes, die sich erst *aufgrund* der Erziehung ergibt. Sie beschneidet die Herrschaft (*l'empire*) über das Kind, läßt es aber nicht einfach wachsen. Das *Lernen* des Kindes wird ernstgenommen, jedoch nur so, daß es dem Weg der Natur folgt. Die pädagogische Hilfe ist beschränkt auf das dafür Nützliche, „*sans rien accorder à la fantaisie ou au desir sans raison*“ (ebd., S. 290).

„Natur“ ist für ROUSSEAU nicht nur eine anthropologisch-psychologische Realität (DENT 1988), sondern zugleich eine dreifache Chiffre, für die Unschuld (des Kindes), die Entfremdung (der Gesellschaft) und damit für eine pädagogische Revolution: für die Erziehung unabhängig von allen Institutionen der verdorbenen Gesellschaft. ROUSSEAU'S Kulturkritik betrifft aber nicht nur die „schwarzen Sitten“ der großen Städte (IV, S. 326)², sondern überhaupt jede Beschränkung der Autonomie. Erziehung ist nicht möglich, wäre der Erzieher (*le gouverneur*) nicht Herr über die Dinge, die er dem Kinde präsentieren will (ebd.). Aber das ist nur dann legitim, wenn die Erziehung die Natur des Kindes und damit seine Autonomie respektiert. Die Beschränkung durch *moralité* soll dementsprechend so spät wie möglich und unabhängig von den Institutionen der Moral erfolgen. Nur so werde das Kind souverän (ebd., S. 329).

ROUSSEAU bestreitet damit der Erziehungstheorie ihr angestammtes Metier, nämlich die möglichst frühe und effektive Moralisierung des Kindes. Von diesem Schock hat sich die pädagogische Reflexion nie erholt und zwar unter Inkaufnahme aller Widersprüche und Ungereimtheiten, die ROUSSEAU'S Erziehungsphilosophie eigen sind. Aber das trat hinter dem revolutionären Grundimpuls zurück, eine Erziehung der Natur, die rein aus sich heraus erfolgt, ohne die verdorbene Gesellschaft miteinbeziehen zu müssen. Erziehung wird geradezu als die Macht der Veränderung erkennbar, die aber erst dadurch legitim wird, daß sie sich außerhalb der gesellschaftlichen Konvention definiert. Daraus folgt, daß die Erziehung keiner Tradition, sondern nur noch sich selbst verpflichtet ist. Sie wird in der Utopie autonom.

ROUSSEAU verzichtet auf die *moralische* Kalkulation des Kindes und stellt damit der nachfolgenden Erziehungstheorie die Gretchenfrage: alle Erziehung, die vom Grundsatz der reinen Natur abweicht, läßt sich in Zukunft als „unpädagogisch“ und *falsch* bezeichnen. Darum wird ganz zwangsläufig „Natur“ zum Schibboleth der modernen Pädagogik, ohne freilich der von ROUSSEAU aufgestellten Falle zu entgehen. Der Verzicht auf moralische Kalkulation wird nämlich selbst moralisch verwertbar: Wer der Gesellschaft folgt, erzieht zur Entfremdung, und nur der erzieht richtig, der sich außerhalb stellt. Diese Vorgabe kann keine wirkliche Erziehung je erfüllen, und doch muß die Theorie sie immer wieder anmahnen. Erziehung ist sich darum immer voraus, jedoch ohne ihre utopische Kritik realisieren zu können. Man kann nicht so erziehen, wie es ROUSSEAU fordert; aber weil diese Forderung mit einer moralischen Falle operiert, muß die pädagogische Reflexion so tun, als könne sie die Fiktion der natürlichen Erziehung *doch* erfüllen.

II.

Diese Verlegenheit zeigt sich am paradoxen Einfluß ROUSSEAUS auf die Erziehungstheorie der Französischen Revolution und ihrer Folgen. Die neue Theorie der öffentlichen Erziehung, wie sie im Umkreis des 1791 gegründeten „Comité de l'Instruction Publique“ entwickelt worden ist (BACZKO 1982; vgl. GUILLAUME 1892–1907), hat dem Anschein nach gar keinen Bezug auf ROUSSEAUS anti-institutionelle Pädagogik, weil sie das begründete, was sich nach 1802 als napoleonische Schule entwickeln sollte.³ Ausgehend von MIRABEAUS „Travail sur l'éducation publique“ (1791) wird hier vorwiegend über die neue institutionelle Ordnung, den „cours d'institutions“ des revolutionären Unterrichtswesens (MIRABEAU 1791, S. 57), nachgedacht, nicht über eine Erziehung, die ganz der Natur gilt und damit unabhängig wird von der Gesellschaft. Auch die Experimente mit einer im wörtlichen Sinne republikanischen Erziehung (JULIA 1981) widerlegen diesen Eindruck nicht. Kinderrepubliken sind Teil der revolutionären Emphase, aber nicht die längerfristige Folge der Revolution. Diese pädagogisiert sich in öffentlichen Schulen, nicht in einer Republik der freien kindlichen Natur, die im übrigen auch vor allem Ziele der politischen Tugend verfolgte und schon aus diesem Grunde sich zu Unrecht auf ROUSSEAU bezog.

Die Grundstruktur dieser neuen Institution ist schon Mitte des 18. Jahrhunderts dargelegt worden, etwa in einer DIDEROT zugeschriebenen⁴ Studie „De l'éducation publique“ (1762), die verschiedene Wissensklassen unterscheidet und damit einen Lehrplan möglich macht, der instrumentelle, essentielle und konventionelle Kenntnisse vermittelt.⁵ Die Struktur der Schule verfolgt das Prinzip der Stufung, definiert Jahrgangsklassen und somit ein kontinuierliches Anwachsen der Kenntnisse, ohne schon einem einheitlichen Grad der Verschulung das Wort zu reden. Und das ganze Projekt wird ausdrücklich in nationalpolitischer Absicht verstanden: „La direction des Ecoles appartient à la grande Police de l'Etat“ („De l'éducation publique“, 1762, S. 187).

Hier schließt MIRABEAU an, wenn er der öffentlichen Erziehung eine Formungskraft zutraut, die der privaten niemals möglich wäre (MIRABEAU 1791, S. 128f.). Der Grund wird ebenfalls klar benannt: Erziehung gehört der Domäne der menschlichen *Kultur* an und kann daher auf die Veränderung der Umwelt bauen (ebd., S. 112). Die Natur des Einzelnen ist „absolument invincible“ (ebd.), also gar kein Gegenstand der Erziehung. Der Mensch ist Teil der Natur, aber daraus erwächst noch kein pädagogisches Problem. „Le but immédiat de son éducation n'est autre chose que la connoissance de ces objets; ils en sont donc à-la-fois le terme et le moyen“ (ebd., S. 113).

Die Revolutionäre denken also vorwiegend an ein Bildungsprogramm: Die neuen Schulen dienen der Befreiung des Geistes im Licht der Aufklärung und damit der Freiheit selbst. MARAT schrieb am 7. November 1790 im „Ami du peuple“: „La liberté n'est pleinement assurée que lorsque l'esprit public est formé“ (MARAT 1869, S. 149). Und diesem Ziel der öffentlichen Bildung dient die freie Presse ebenso wie die revolutionäre Schule. Die Linie ist damit die von VOLTAIRE und nicht die seines großen Gegenspielers ROUSSEAU (GOUHIER 1983,

S. 182 ff.). Die neue Institution exekutiert gerade *nicht* die Ideen des „*Émile*“ (MEYNIER o. J., S. 212 ff.), und auch die Selbstinszenierung der Revolution in den „*fêtes publiques*“ (ebd., S. 214 ff.) geht nur scheinbar auf ROUSSEAU zurück. Ihr pädagogischer Impuls ist *nicht* die Erziehung zur *Natur*.

Und doch gibt es eine klare Beziehung auf ROUSSEAU und nicht nur auf die entscheidende Rechtfertigung der Revolution im „*Contrat Social*“.⁶ Den pädagogischen Konnex hat am klarsten ROUSSEAU'S „disciple“ ROBESPIERRE (ebd., S. 139 ff.) herausgearbeitet. Für ihn, ROBESPIERRE, war die Frage, wie die Erziehung definiert werden kann, wenn der Mensch, mit ROUSSEAU, frei von Erbsünde definiert werden muß. Die Antwort beschreibt sehr genau die Position der kulturrevolutionären Pädagogik: „*Si la nature a créé l'homme bon, c'est à la nature qu'il faut le ramener. Si les institutions sociales ont dépravé l'homme, ce sont les institutions sociales qu'il faut réformer*“ (ROBESPIERRE 1867, S. 262). Das mündet direkt in die politische Revolution, denn die sozialen Institutionen können erst dann gemäß der guten Natur des Menschen verändert werden, wenn die Machtfrage geklärt ist. Aber das ergibt erst Sinn, wenn ein Ziel den Kampf leitet (ebd., S. 294), und dieses Ziel kann nur die wiederhergestellte Natur des Menschen sein. Ihr dient dann die revolutionäre Erziehung. Diese jedoch erwächst einem Denken, das *Unwahrscheinlichkeit* zur zentralen Bedingung hat (OELKERS 1983).

Das Ziel ist moralisch definiert, aber die moralische Definition der künftigen „*humanité*“ muß durch die Natur abgesichert sein. Die Revolutionäre wollen daher nur „*remplir les vœux de la nature*“ (ROBESPIERRE 1867, S. 294). Das fundamentale Prinzip der revolutionären Herrschaft – „*la vertu publique*“ (ebd., S. 298)⁷ – ist daher nicht beliebig oder historisch fallibel. Es vollzieht den Willen der Natur und kann jedes Opfer verlangen, das seiner Verwirklichung dient. Öffentliche (politische) Tugend aber ist gleichbedeutend mit dem vollendeten Gesellschaftsvertrag: „*Comme l'essence de la république ou de la démocratie est l'égalité, il s'ensuit que l'amour de la patrie embrasse nécessairement l'amour de l'égalité*“ (ebd., S. 237). Erziehung dient der Perfektionierung *dieses* Zusammenhangs, weil die Revolution die Voraussetzung geschaffen habe, Natur und Gesellschaft ohne Widerspruch zu verbinden, als pädagogischen Prozeß.

ROUSSEAU selbst konnte diese entscheidende Frage nicht wirklich beantworten, denn es gelang ihm nie, die natürliche Erziehung und den Gesellschaftsvertrag kompatibel zu machen. Seine politische Erziehung, wie sie zum Beispiel die „*Considérations sur le gouvernement de Pologne*“ (1770/1771) definieren, ist zwar nominell an der *éducation négative* orientiert (III, S. 968), aber sie dient ganz und gar dem künftigen Bürger des Nationalstaates und nicht mehr dem Menschen und seiner Natur. „*C'est l'éducation qui doit donner aux ames la force nationale, et diriger tellement leurs opinions et leurs goûts, qu'elles soient patriotes par inclination, par passion, par nécessité*“ (ebd., S. 966). Ähnlich im Verfassungsentwurf für Korsika (1769): die Erziehung dient dem Patriotismus (ebd., S. 919 ff.) und der einfachen Sittlichkeit (ebd., S. 933), nicht dem individuellen Talent (ebd., S. 940 f.) und somit auch nicht der reinen Natur.

Der Kern dieses Gedankens ist schon in der Abhandlung über die politische Ökonomie (1755) formuliert worden. Die Bildung des Volkes ist die positive Grundbedingung für jeden Staat (III, S. 251f.), aber das impliziert die Herrschaft der *Tugend* und nicht die der *Natur*. Wie beides zusammenpassen soll, blieb das offene Problem des „*Émile*“, denn gerade die pädagogische Explikation der Natur ließ unabsehbar werden, wie Tugend, verstanden als „*conformité de la volonté particulière à la générale*“ (S. 252), herausgebildet werden kann. Der „*Émile*“ soll ja zeigen, daß die These der „politischen Ökonomie“, Tugend entstehe durch Unterricht, falsch sei, versteht man darunter den Unterricht des künftigen Bürgers (S. 259f.).⁸ Der „*Émile*“ formuliert dafür eine durch und durch paradoxe Bedingung, nämlich daß der Bürger Mensch sein muß, um rechtmäßig Bürger sein zu können, daß der Mensch aber zum Bürger nicht erzogen werden darf, soll er seine Natur ausbilden können. ROUSSEAU korrigiert damit seine Erziehungstheorie der „politischen Ökonomie“ (und verläßt den Kontext der „*Encyclopédie*“) auf eine Weise, die gänzlich unabsehbar werden läßt, wie danach noch Erziehung als Wirklichkeit stattfinden soll. Dies soll der „*Émile*“ ausdrücklich *nicht* darstellen; denn ROUSSEAU handelt über einen „*élève imaginaire*“ (IV, S. 264). Die Fiktion ermöglicht Kritik, aber nicht mehr Erziehung, einfach weil der Bezug zur gesellschaftlichen Wirklichkeit nur wiederum über eine Idealität (die Vertragsgesellschaft) erreicht wird.

In der „politischen Ökonomie“ kommt ROUSSEAU seinem Schüler ROBESPIERRE sehr nahe; er definiert hier die *éducation publique* als zentrale Angelegenheit des Nationalstaates:

„Die öffentliche Erziehung nach Regeln, welche die Regierung vorgeschrieben hat, und unter der Aufsicht von Verwaltungsbeamten, welche der Souverän eingesetzt hat, ist also einer der Hauptgrundsätze einer volkstümlichen und rechtmäßigen Regierung. Wenn die Kinder gemeinschaftlich im Schoße der Gleichheit erzogen; wenn ihnen die Gesetze des Staates und die Maximen des Gemeinwillens eingeflößt; wenn sie unterwiesen wurden, diese über alles zu achten; wenn sie von Beispielen und Gegenständen umgeben sind, die ohne Unterlaß zu ihnen sprechen von der zärtlichen Mutter, die sie ernährt, von der Liebe, die sie ihnen entgegenbringt, von den unschätzbaren Gütern, welche sie von ihr empfangen, und von den Gegenleistungen, die sie ihr dafür schuldig sind – dann zweifeln wir nicht, daß die Kinder auf diese Weise gelernt haben, sich gegenseitig wie Brüder zu lieben, und nichts anderes zu begehren, als was die Gesellschaft will“.

„L'éducation publique sous des regles prescrites par le gouvernement, et sous des magistrats établis par le souverain, est donc une des maximes fondamentales du gouvernement populaire ou légitime . . . Si les enfans sont élevés en commun dans le sein de l'égalité . . ., s'ils sont imbus des lois de l'état et des maximes de la volonté générale, s'ils sont instruits à les respecter par-dessus toutes choses, s'ils sont environnés d'exemples et d'objets qui leur parlent sans cesse de la tendre mere qui les nourrit, de l'amour qu'elle a pour eux, des biens inestimables qu'ils reçoivent d'elle, et du retour qu'ils lui doivent, ne doutons pas qu'ils n'apprennent ainsi à se chérir mutuellement comme des freres, à ne vouloir jamais que ce que veut la société“ (III, S. 260f.).

Bei ROBESPIERRE wird aus dieser totalitären Erziehung die politische Gleichung von *vertu et terreur* (ROBESPIERRE 1867, S. 310): Die Revolution ist tugendhaft,

vor allem wegen ihrer pädagogischen Ziele, aber sie muß eben darum auch mit Terror verteidigt werden. Wer die Menschen zum Guten der Natur führen will, kann und muß Terror in Kauf nehmen, weil jede andere Definition des Guten und also auch jede andere Moral falsch ist. Die Natur sichert die politische Moral der Revolution unüberbietbar, die darum eben auch zum stärksten Mittel der politischen Gewalt greifen darf. Sie würde sich selbst verraten, täte sie dies im Falle der Bedrohung nicht. Dafür hat ROBESPIERRE eine konsequente Formel gefunden: „*Le ressort du gouvernement populaire en révolution est à la fois la vertu et la terreur; la vertu, sans laquelle la terreur est funeste; la terreur sans laquelle la vertu est impuissante. La terreur n'est autre chose que la justice prompte, sévère, inflexible; elle est donc une émanation de la vertu*“ (ebd.).

An dieser politischen Formel ist deutlich ROUSSEAU beteiligt, denn hier ist sein Souverän keineswegs die Natur, sondern die *volonté générale*, die in einer Erziehungsdiktatur enden muß. Ein ursprünglich theologisches Konzept (vgl. RILEY 1986, Kap. I) wird durch den „*Contrat Social*“ endgültig säkular, aber damit entsteht ein ganz neues Problem der politischen Erziehung. Sie wird rigoros (ebd., S. 209 ff.), denn die Bürger müssen auf das Allgemeine verpflichtet werden, weil von dem Glauben daran die ganze Staatsraison abhängt (ebd., S. 212 f.). Die *volonté générale* ist ausdrücklich nicht empirisch gemeint (III, S. 368 ff.), auf sie kann daher niemand wirklich verpflichtet werden. Wohl aber ist sie als zentrale Instanz der Rechtfertigung zu verwenden: die Erziehung dient der *bürgerlichen Religion* (ebd., S. 460 ff.), also der Verpflichtung auf den Staat durch ein Glaubensbekenntnis (ebd., S. 468), das nur ihm gilt. Und ROUSSEAU hat leichtes Spiel zu sagen, daß der wahre Ausdruck des Gemeinwillens dann erreicht wird, wenn jeder Bürger nur seine eigene Meinung vertritt (ebd., S. 372). Diese Meinung nämlich ist immer schon auf den Staat festgelegt, wie auch die *vertu politique* MONTESQUIEUS zeigte, die ROUSSEAU nur auf ihren staatsrechtlichen Ausdruck bringt. Die Pointe dabei ist, daß es keinen „*Contrat Social*“ ohne politische Erziehung geben kann, die politische Erziehung aber zugleich voraussetzt, was sie schaffen soll. Genau das hat ROBESPIERRE erkannt und darum für die Zeit der Revolution, also der Schaffung der neuen Gesellschaft, Terror legitimiert: er dient dem höchsten Ziel der Revolution, nämlich der Erziehung des Bürgers, der nur so wahrer Mensch wird. Natur wird Ziel der *Gesellschaft* und ist *darum* nicht länger jene Größe des Respekts, die dem Terror Grenzen setzte.

ROUSSEAU und mit ihm ROBESPIERRE denken Politik *final* und *totalitär* (POLIN 1971, S. 149 ff., 160 ff.). Sie begreifen die gesellschaftliche Ordnung von einem moralischen *Ziel* her, das ebenso absolut wie erreichbar ist. Darum muß die Sozietät abschließend perfektionierbar erscheinen (so auch MIRABEAU 1791, S. 120 f.): alle Werte sind *natürlichen* Ursprungs und also Gegenbilder zur verdorbenen Gesellschaft. Sie können das Ancien Régime als unmoralisch entlarven und sind zugleich die feste Grundlage für die neue und gerechte Ordnung. ROUSSEAU versteht den Naturzustand nicht als juristische Funktion, sondern als herstellbare Tatsache. Sie existiert *in* der bürgerlichen Ordnung (DERATHÉ 1950, S. 168), sofern diese ihre Entfremdung überwindet. Und das entspricht der Vernunft, weil Natur und Vernunft nicht getrennt werden. Daher

kann die vernünftige Ordnung mit der höchsten Sicherung, die denkbar ist, auftreten und *als Natur* behauptet werden.

Der Dreh- und Angelpunkt dieser Theorie ist die *volonté générale*, die differenzlos wie ein theologisches Konzept gedacht wird und darum totalitär werden muß. Sie gilt für alle und ist in diesem Sinne allgemein⁹, aber ihre Geltung wird gesetzt, nicht etwa durch Kritik und Einsicht gestiftet. Ein solches Verfahren würde empirische Öffentlichkeit voraussetzen, die die monolithische *volonté générale* aufbrechen und Differenzen zulassen müßte. Sie könnte sich auf keinen „allgemeinen Willen“ mehr berufen, der mehr wäre als Ideologie. Doch ROUSSEAU behauptet dieses Mehr, weil er einen höchsten Punkt braucht, um die Kontingenz der Gesetzgebung (III, S. 436) zu sichern. Im Sinne KENNETH BURKES ist die *volonté générale* ein „Gottesterm“ (BURKE 1970, S. 33 ff.).

III.

Zur Zeit der Revolution wird ROUSSEAU keineswegs nur revolutionär gelesen, er dient gerade auch den Arsenalen der Konterrevolution (MCDONALD 1965, part III; SOZZI 1968, S. 196 ff.) und nicht zuletzt der Legitimation der napoleonischen Herrschaft (ebd., S. 217 ff.). Auch die Schwächen des Konzepts blieben nicht verborgen. Ein deutscher Kommentator, der ROUSSEAU „den größten Einfluß von allen Philosophen“ auf die Revolution nachsagt (BRANDES 1790, S. 59), hat unmittelbar nach deren Vollzug auch erkannt, wo die beiden Probleme bei der Inanspruchnahme des „*Contrat Social*“ für die Revolution liegen: Man habe vergessen, daß erstens die Vertragstheorie eigentlich nur auf einen „kleinen Freystaat“ passe, genauer: auf ROUSSEAU'S „Vaterstadt *Genf*“, und daß zweitens das zentrale Stück seiner Theorie totalitäre Adaptionen nahelege: „Den Unterschied, den (ROUSSEAU) zwischen *la volonté générale et la volonté de tous* angibt, hat man übersehen und nun bis zum Ekel wiederholt: *que la volonté générale ne peut errer*“ (ebd., S. 60). Darauf aber beruht der Anspruch der politischen Avantgarde, der sich mit dem Vollzug der Revolution nicht erschöpfen kann, sondern pädagogisch fortgesetzt werden muß. Gefordert wird gerade angesichts des Verlaufs der Revolution unablässig „*une éducation vraiment républicaine*“ (so GABRIEL BOUQUIER im Dezember 1793, vgl. BACZKO 1982, S. 419), weil nur so die „*activité révolutionnaire*“ als „*première qualité civique*“ auf Dauer gestellt und die Revolution sich institutionalisieren könne (so BERTRAND BARÈRE im Juni 1794, ebd., S. 440 ff.). Was aus diesem revolutionären Impuls entstand, war die nationalstaatliche Schule des 19. Jahrhunderts.

Die Revolution beförderte, wenngleich eher indirekt, die *Verschulung* (VIGNERY 1965), damit die Alphabetisierung und Literalisierung der Gesellschaft (FURET/OZOUF 1977)¹⁰, aber nicht die natürliche Erziehung. Die „*rêves ambitieux*“ der Revolution (SÉDILLOT 1987, S. 93) erfüllten sich gerade im Bereich des Bildungswesens sehr langsam, aber sie gingen doch in eine und *nur* eine Richtung. Die neue Erziehung wurde nicht über die „*route de la nature*“, sondern über die *volonté générale* definiert, die sich auch in der Restauration ungebrochen pädagogisieren ließ. Es entstand keine Erziehung der Natur,

sondern ein neues Institutionensystem, das entscheidenden Anteil hatte an der Modernisierung der französischen Gesellschaft im 19. Jahrhundert. So obsiegte der politische über den pädagogischen ROUSSEAU.

Mindestens der Erziehungstheoretiker ROUSSEAU war skeptisch gegenüber einer pädagogischen Modernisierung der Gesellschaft, die sich als Konsequenz der Revolution aber unvermeidlich anbot. Diese langgestreckte, doch progressive Veränderung des Bildungssystems (GONTARD 1958, JULIA 1981), die schon im Ancien Régime einsetzte, hätte ROUSSEAUS höchstes Mißfallen erregen müssen, sofern der „*Émile*“ tatsächlich ernst gemeint war. Die pädagogische Grunddoktrin nämlich ist antiken Ursprungs, stark beeinflusst von SENECA (PIRE 1953–55) und also der Maxime *secundum naturam vivere* verpflichtet, die sich nicht modernisieren läßt.¹¹ Natur steht gegen Gesellschaft, und das ändert sich nicht einfach durch die Revolution. Die revolutionären Schüler ROUSSEAUS übersehen diesen Zusammenhang. Sie glauben, die Revolution habe die mindestens pädagogische Grundgleichung der *bonté naturelle et mal historique* (GOUHIER 1953–55, S. 21 ff.) verändert und damit den gordischen Knoten aus „*Émile*“ und „*Contrat Social*“ zerschlagen.

Der ROUSSEAU-Kult der Revolution (MCNEIL 1945; McDONALD 1965, S. 155 ff.) beruhte also auf einem pädagogischen Mißverständnis. Die Ehre, die ROUSSEAU wiederfuhr, als seine Büste zusammen mit einer Ausgabe des „*Émile*“ und des „*Contrat Social*“ 1790 in der Nationalversammlung ausgestellt wurde (Recueil 1791), ist vor allem symbolisch zu verstehen. Die Praxis der Revolution konnte eben nicht zusammenfügen, was die Theorie offen gelassen hatte, nämlich die natürliche Erziehung und die neuen Institutionen der Gesellschaft. Das konnte immer nur symbolisch arrangiert, aber nicht tatsächlich vollzogen werden. Die *perfectibilité* des Menschen blieb Stachel der Kritik, nicht etwa wurde sie durch die Revolution politisch auf den Weg gebracht. Daß die moderne Schule mit dieser pädagogischen Aufgabe identifiziert wurde, entwickelte sich zu ihrem *Problem*. Und die pädagogische Theorie trat infolgedessen, gerade unter Berufung auf ROUSSEAU, in Distanz zur Schule.

ROUSSEAU hätte das antizipieren können. Ein Schlüsselsatz aus dem „*Manuscrit Favre*“ des „*Émile*“, der auf PLATOS Republik gemünzt ist, läßt sich gerade auf die napoleonische Schule übertragen: „*L'institution publique n'existe plus ni ne peut plus exister*“ (IV, S. 59). Sie würde die wahre, die tugendhafte Gesellschaft voraussetzen, während die pädagogische Reflexion aufgrund ihrer Fixierung auf die *Natur* des Menschen immer nur Entfremdung konstatieren kann. Die *Wirklichkeit* ist nie genügend, die Utopie aber immer verlockend, und zwar weil sie als reale Möglichkeit erscheint. ROUSSEAU definierte seine erste Maxime der Erziehung als handhabbares Prinzip, nicht als bloßen Kontrast: „*Loin d'avoir des forces superflues les enfants n'en ont pas même de suffisantes pour tout ce que leur demande la nature. Il faut donc leur laisser l'usage de toutes celles qu'elle leur donne*“ (ebd., S. 79).

Aber das ist doch nur Sprachmagie: ROUSSEAU beschreibt die Natur, als gäbe sie Anweisungen, denen der Erzieher folgen müsse. Aber es gibt keine „*route de la nature*“, die sich sprachlich und begrifflich oder auch nur intuitiv erfassen ließe. Das Verstehen des Kindes erreicht nie den Idealpunkt der natürlichen

Entwicklung, aber die Koinzidenz beider macht die entscheidende Behauptung in der Erziehungstheorie ROUSSEAU aus. Der Erzieher muß mit seiner Handlung die Natur des Kindes befördern, also jeweils jenen Punkt treffen, an dem sie sich weiter entwickelt. Doch dieser Punkt bleibt imaginär, einfach weil der Wegmetaphorik keine empirische Realität entspricht. Was immer unter der Entwicklung des Kindes verstanden werden mag¹², der Erzieher kann ihren Kursus nicht wirklich antizipieren. Er braucht daher Fiktionen, etwa die der natürlichen Abfolge von Bewegungspunkten, doch ROUSSEAU unterschlägt, daß es Bilder sind. Er nimmt das Bild für die Wirklichkeit oder ist wenigstens so verstanden worden, obwohl er in den Briefen an MALESHERBES deutlich gesagt hat: „*Je me faisais un siecle d'or à ma fantaisie*“ (I, S. 1140). Und das hat eine ebenfalls oft überlesene Pointe: „*Je me sentois avec une sorte de volupté accablé du poids de cet univers*“ (S. 1141).

Der einsame ROUSSEAU ist in der Pädagogik kaum beachtet worden, der ROUSSEAU *autobiographique* an jenen Stellen des Lebensprotokolls, an denen eine unbeschreibliche Ehrlichkeit zum Tragen kommt, die nur eines veranlassen kann: nämlich Einsamkeit. In einem nachgelassenen Fragment „*Mon Portrait*“, entstanden zur Zeit der Abfassung des „*Émile*“, findet sich eine Reflexion, die deutlich macht, daß *terreur* etwas mit *solitude* zu tun haben muß, weil das rigorose Leben mit Tugend überfordert. Tugend verlagert die Existenz in die Zukunft, und was so als die Zeit der Erziehung erscheinen kann, ist in Wahrheit die Erfahrung einer paradoxen Vergeblichkeit, ohne daß dadurch die Tugend weniger unerbittlich sein würde:

„Den vergangenen Schmerz erachte ich für nichts, aber genieße immer noch vergangene Freude. Allein die *gegenwärtige Mühsal* mache ich mir zu eigen, und meine früheren Arbeiten erscheinen mir selbst derart fremd, daß es mir, wenn ich dafür eine Belohnung ernte, so erscheint, als erfreute ich mich der Arbeit eines anderen. Das Verwunderliche dabei ist, daß wenn ein anderer sich der Früchte meiner Arbeit bemächtigt, meine ganze Eigenliebe erwacht und ich den Verlust dessen, was man mir wegnimmt, sehr viel stärker empfinde, als ich dessen Besitz empfunden hätte, wenn man ihn mir gelassen hätte; zu mir *persönlich geschehendem Unrecht* kommt noch *mein Zorn gegen jegliche Ungerechtigkeit* hinzu, und meinem Zorn gemäß bedeutet es deshalb *doppelt Ungerechtigkeit*, ungerecht gegen mich zu sein“.

„Je compte pour rien la douleur passée, mais je jouïs encore du plaisir qui n'est plus. Je ne m'approprie que *la peine présente*, et mes travaux passés me semblent tellement étrangers à moi, que quand j'en retire le prix il me semble que je jouïs du travail d'un autre. Ce qu'il y a de bizarre en cela c'est que quand quelqu'un s'empare du fruit de mes soins tout mon amour propre se réveille, je sens la privation de ce qu'on m'ôte beaucoup plus que je n'en aurois senti la possession si on me l'eut laissé; à *mon tort personnel* se joint *ma fureur contre toute injustice*, et c'est être *doublement* injuste, au gré de ma colère que d'être injuste envers moi“ (I, S. 1127f.; Hervorhebung J.O.).

Ganz Gegenwart zu sein, macht für die Vergangenheit verantwortungslos. Die eigenen Werke erscheinen ohne *déjà vu*; man erkennt sie nicht wieder und kann sie einem anderen zuschreiben. Man ist davon befreit, weil man sie nicht wiedererkennt. Aber schreibt sie sich tatsächlich ein anderer zu, dann regt sich die Eigenliebe, doch ihre Wut richtet sich letztlich doch nur gegen das eigene Selbst. ROUSSEAU'S Trauma der Originalität verlängert sich zur Theorie dieses

Selbst. Es ist auf der Suche und findet nichts, was es getan hat; es ist Vergangenheit und doch belastet; die Eigenliebe ist unbezähmbar, weil der Vergleich mit anderen unaufhebbar ist, aber eben dies ist doch nur ein Zeichen für eine zu rigorose Moral. Sie vermittelt keine dauerhafte Beziehung, weil sie jeden überfordert. Daher endet das Leben in Einsamkeit, die aber nicht, wie bei SENECA, weise sein kann, sondern zornig bleiben muß. Der Zorn des rigorosen Moralisten über die Welt aber gebiert den Terror; denn aufgefordert zum Handeln, kann er nur einen Weg gehen: den der *eigenen* Moral.

Solitude ist das Trauma des Revolutionärs, und es ist zugleich die stärkste Gegenkraft zur Erziehung. Daß auf der einen Seite *jede* Wirklichkeit, auch die vermeintlich schlechte, Anlaß gibt zur Erziehung, daß es auf der anderen Seite kein „*siècle d'or*“ für den Erzieher gibt – das übersieht ROUSSEAU und mit ihm die kulturkritische Pädagogik. Sie ist darum aber der Wirklichkeit nicht etwa voraus, sondern nimmt sie nicht zur Kenntnis. Sie lehnt ihr Bild ab, aber begreift sie nicht als Areal jeder denkbaren Erziehung. Darum ist auch *Flucht* der Modus der Reaktion: die Theorie flieht in die Einsamkeit, und das macht sie anfällig für Terror. Sie wartet, wie ROUSSEAU in den „*Rêveries*“ schrieb, auf den Augenblick der Wahrheit, der dann dauern soll (I, S. 1046). Aber das ist nie der Modus der Erziehung. Sie hat nie den *kairos* der Wahrheit, sondern immer nur die Wirklichkeit des Augenblicks. Darum ist sie unabsehbar und kann nicht durch die „*route de la nature*“ gesichert werden. ROUSSEAUS entscheidende Wirkung besteht darin, die Erziehungstheorie an diese Denkfigur fixiert zu haben, obwohl er in seinen eigenen Konfessionen darüber hinaus war. Lebenserfahrung ist kontingent, und das kann keine Erziehung ändern. Eben darum reagiert die Praxis dort mit institutionellen Wirklichkeiten, wo die Theorie den wahren Augenblick beschwört, der nicht kommt.

Die *Dekonstruktion* dieser Theorie hätte befreienden Charakter, aber es wäre die Freiheit der Ironie, die sich selbst „dekonstruieren“ kann (RAY 1984, S. 186 ff.). Wahrscheinlich liegt die entscheidende Wirkung ROUSSEAUS darin, dies mit einer rigorosen Moral verhindert zu haben. Die Moral begründet sich religiös, wie die Mitte des „*Émile*“, das „Glaubensbekenntnis des savoyischen Vikars“, zeigt. Es heißt hier, wie zum Trost für die verunsicherten Pädagogen der Gegenwart:

„Die heilige Stimme der Natur, stärker als die der Götter, verschaffte sich Achtung auf Erden und schien das Verbrechen zusammen mit den Schuldigen in den Himmel zu verbannen. Im Grunde der Seele gibt es demnach ein angeborenes Prinzip der Gerechtigkeit und Tugend, nach dem wir, gegen unsere eigenen Grundsätze, unsere Handlungen und diejenigen anderer Menschen als gut oder böse beurteilen, und diesem Prinzip gebe ich den Namen Gewissen“.

„La sainte voix de la nature, plus forte que celle des Dieux, se faisoit respecter sur la terre et sembloit releguer dans le ciel le crime avec les coupables. Il est donc au fond des ames un principe inné de justice et de vertu, sur lequel, malgré nos propres maximes, nous jugeons nos actions et celles d'autrui comme bonnes et mauvaises, et c'est à ce principe que je donne le nom de conscience“ (IV, S. 598).

Aber dann stellt sich *um so mehr* die Frage, wie man erziehen kann. Die

„heilige Stimme der Natur“ ist unvernünftig, und das ist kein Trost, aber eine Befreiung.

Die Ideologie der Revolution hat sich auf diese *sainte voix* berufen, doch die pädagogische Praxis ließ sich davon nicht domestizieren. Sie folgte ihren eigenen Imperativen, der Schule des Nationalstaates, gegen die die Rousseauisten der Folgezeit immer wieder opponierten, ohne sie wirklich verändern zu können. Das Verhältnis blieb dissonant, weil aus der Kulturkritik keine Praxis – nicht einmal eine Revolution – entstehen kann, die ihr wirklich entspricht. Sie kann immer nur die Utopie der reinen Natur und der unschuldigen Erziehung auf Dauer stellen. Die pädagogischen Folgen der Revolution sind pragmatischer Natur, aber sie beerben eben auch ROUSSEAU. Seine ebenso stoische wie aufgeregte Erziehungstheorie kann sich an keiner Praxis beruhigen und büßt darum aber nichts an Faszination ein.

Anmerkungen

- 1 Im folgenden wird ROUSSEAU mit Band und Seitenzahl nach den maßgebenden „Oeuvres complètes“ der Pléiade-Ausgabe zitiert.
- 2 Genf ist das reine Gegenbild zum verdorbenen Paris (vgl. Jost 1961, Bd. I, S. 155–189).
- 3 NAPOLEONS Gesetzgebung schaffte am 1. Mai 1802 das Recht auf freie Schulgründung ab und konstituierte ein gestuftes Schulsystem unter staatlicher Aufsicht (Primarschule, Sekundarschule, Hochschule). Das staatliche Unterrichtsmonopol wurde mit Gesetz vom 10. Mai 1806 eingeführt. Daran änderte das turbulente Verhältnis von Reaktion und Revolution im 19. Jahrhundert nichts.
- 4 Einige Hinweise auf die Autorenschaft DIDEROTS liefert DREYFUS-BRISAC (1892). Diese Spur wird in neueren Biographien aber nicht weiterverfolgt. Unlängst hat aber PALMER (1985) starke Gründe kenntlich gemacht, die gegen DIDEROTS Autorenschaft sprechen.
- 5 Gemeint sind Kenntnisse, die bei anderen Wissensklassen nützlich sind (Logik, Arithmetik usw.), zentrale Kenntnisse zum Verstehen der Welt (Religion, Physik, Moral) sowie die praktischen Künste. Die Unterscheidung findet sich auch in DIDEROTS „*Plan d'une université pour le gouvernement de Russie*“ von 1775 (DREYFUS-BRISAC 1892, S. 293).
- 6 Ein Volk kann sich nur *einmal* befreien, nämlich aus dem Zustand der Barbarei in die Freiheit (III, S. 385).
- 7 Das geht auf MONTESQUIEU zurück, der die „*vertu politique*“ ins Zentrum der republikanischen Erziehung rückt (O. C. I, S. 45). Die Republik ist auf politische Tugend angewiesen, denn nur sie sichert ihre Gefolgschaft. Darum wird die Tugend definiert als „*l'amour des loix & de la patrie*“ (ebd., S. 36).
- 8 „Former des citoyens n'est pas l'affaire d'un jour; et pour les avoir hommes, il faut les instruire enfans“ (III, S. 259).
- 9 Im Unterschied zu *universell*, etwa wie DIDEROT den Begriff gebraucht: Universell ist die Vernunft, aber allgemein die Tugend, die darum auch jedermann beigebracht werden muß (RILEY 1986, S. 207).
- 10 FURET/OZOUF (1977) haben nachgewiesen, daß der entscheidende Fortschritt der Alphabetisierung gegenüber dem Ancien Régime erst mit der Restauration (1816–1820) einsetzte. Aber das setzte den Trend zur staatlichen Verschulung vor-

aus, also die napoleonische Lesart der pädagogischen Aspiration der Revolution.

- 11 Die Stelle findet sich in SENECA „*De Vita Beata*“ (VIII, 2) und in „*De otio*“ (IV, 2) (vgl. PIRE 1953/55, S. 72, Anm. 49).
- 12 Die stärkste christliche Version dieses Gedankens lieferte ALBERTINE NECKER DE SAUSSURE 1828; auch sie folgte, trotz aller Distanz zu ROUSSEAU, dem *pädagogischen* Konzept der Entwicklung (CAUSSE 1930, Bd. II, S. 276ff.).

Quellen

- BACZKO, B. (Ed.): Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire. Paris 1982.
- BRANDES, E.: Politische Betrachtungen über die französische Revolution. Jena 1790.
- De l'éducation publique. Amsterdam 1762.
- DREYFUS-BRISAC, E.: Petits problèmes de bibliographie pédagogique. In: Revue internationale d'enseignement XXIV (juillet-décembre 1892), S. 273–300.
- GUILLAUME, J. (Ed.): Procès verbaux du Comité d'Instruction Publique de la Convention Nationale. Bde. I–VI, Paris 1891–1907.
- MARAT, J.-P.: Oeuvres. Recueillies et annotées par A. VERMOREL. Paris 1869, Reprint Aalen 1989.
- MIRABEAU, H.-G. R.: Travail sur l'éducation publique. Publié par P. J. G. CABANIS. Paris 1791.
- MONTESQUIEU, CH. DE S.: Oeuvres Complètes. Ed. par A. MASSON. Bd. I: Esprit des lois, Lettres persanes, Considérations. Paris 1950.
- ROBESPIERRE, M.: Oeuvres. Recueillies et annotées par A. VERMOREL. Paris 1867.
- RECUEIL des pièces relatives à la motion faite à l'Assemblée Nationale au sujet de J. J. Rousseau et de sa veuve. Paris 1791.
- ROUSSEAU, J.-J.: Oeuvres Complètes. Ed. par B. GAGNEBIN/M. RAYMOND. Bde. I–IV, Paris 1959–1969. (Bibliothèque de la Pléiade)
- ROUSSEAU, J.-J.: Werke. Bde. I–IV, München 1978–1981.

Literatur

- BURKE, K.: The Rhetoric of Religion. Studies in Logology. Berkeley/Los Angeles/London 1970.
- CAUSSE, E.: Madame Necker de Saussure et l'éducation progressive. 2 Bde., Paris 1930.
- DENT, N.: The Basic Principle of Emile's Education. In: Journal of Philosophy of Education 22, 2 (1988), S. 139–149.
- DERATHÉ, R.: Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps. Paris 1950.
- FURET, F./OZOUF, J.: Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry. Paris 1977.
- GONTARD, M.: L'enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789–1833). Paris 1958.
- GOUHIER, H.: Nature et Histoire dans la Pensée de Jean-Jacques Rousseau. In: Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau XXXIII (1953–1955), S. 7–48.
- GOUHIER, H.: Rousseau et Voltaire. Portraits dans deux miroirs. Paris 1983.

- JOST, F.: Jean-Jacques Rousseau suisse. Étude sur sa personnalité et sa pensée. 2 Bde. Fribourg 1961.
- JULIA, D.: Les trois couleurs du tableau noir. La révolution. Paris 1981.
- McDONALD, J.: Rousseau and the French Revolution 1762–1791. London 1965.
- McNEIL, G.: The Cult of Rousseau and the French Revolution. In: Journal of the History of Ideas VI (1945), S. 197–212.
- MERCIER, R.: L'enfant dans la société du XVIII^e siècle (Avant l'*Émile*). Thèse complémentaire pour le doctorat ès lettres présentée à la Faculté des lettres de l'Université de Paris. Paris 1961.
- MEYNIER, A.: Jean-Jacques Rousseau révolutionnaire. Paris (1912).
- OELKERS, J.: Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken. In: Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983), S. 801–816.
- PALMER, R. R.: A Mystery Explored: the *De l'éducation publique* attributed to Denis Diderot. In: Journal of Modern History 57, 1 (March 1985), S. 1–23.
- PIRE, G.: De l'influence de Sénèque sur les théories pédagogiques de J.-J. Rousseau. In: Annales de la Société Jean-Jacques Rousseau XXXIII (1953–1955), S. 57–92.
- PIRE, G.: Du bon plutarque au citoyen de Genève. In: Revue de littérature comparée 32 (1958), no. 4, S. 510–547.
- POLIN, R.: La politique de la solitude. Essai sur la philosophie politique de Jean-Jacques Rousseau. Paris 1971.
- RAY, W.: Literary Meaning. From Phenomenology to Deconstruction. Oxford 1984.
- RILEY, P.: The General Will before Rousseau. The Transformation of the Divine into the Civic. Princeton, N.J. 1986.
- SÉDILLOT, R.: Le coût de la Révolution Française. Paris 1987.
- SOZZI, L.: Interprétations de Rousseau pendant la Révolution. In: Studies on Voltaire and the Eighteenth Century LXIV (1968), S. 187–223.
- VIGNERY, J. R.: The French Revolution and the Schools. Educational Policies of the Mountain, 1792–1794. Madison 1965.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Schmitteplatz 4, CH-3076 Worb, Schweiz.